

Landsmøtet 1997

Vi minner om landsmøtet for Religionslærerforeningen som avholdes i tilslutning til faglig-pedagogisk dag på Universitetet i Oslo mandag 5. januar kl. 1615 på rom U 30 i det nye Helga Enghs hus rett på nedsiden av Blinderveien. Innledningen til landsmøtet blir en forelesning ved førsteamanuensis Heid Leganger-Krogstad: Den profesjonelle

religionslærer. Forelesningen blir på rom U 36, også i Helga Enghs hus. I tillegg til tidligere informasjon om styrekandidater: Torfinn Ryan, Mysen videregående skole er kandidat til styret (for 2 år).

*Vel møtt i Helga Enghs, Blindern
mandag 5. januar kl. 15.15!*

EFTRE-konferansen på Schæffergården august 1998

EFTRE står for European Forum for Teachers of Religious Education og det er konferanser hvert tredje år. Fra Norden har det gjerne vært god deltagelse fra religionslærerforeningene. Kontakten i Norge var først og fremst gjennom IKO. I forberedelsesutvalget til EFTRE-møtet i 1998 sitter det et medlem fra Religionslærerforeningens styre: Marit Hallset Svare. Forrige gang i 1995 var møtet i Hamburg. Det var forøvrig på en EFTRE-konferanse i Sverige i 1986 at ideén om å stifte en religionslærerforening i Norge ble unnfanget.

Tid for konferansen: 27-30. august 1998
Sted: Schæffergården nord for København

Temaet er **På tærskelen til det tredje årtusind – religion, kultur og religionsundervisning i Europa**

Utover foredrag om religion, kultur og religionsundervisning vil det bli arbeidsgrupper

med opplegg og diskusjon om aktuelle utfordringer til religionsundervisningen.

Nærmere om programmet:

Torsdag er temaet: Religion i Europa: Martin Palmer (England): Det kristne europa og en monosentristisk religionsundervisning. Peter Antes (Tyskland): Religioner i bevegelse.

Fredag blir det skolebesøk og foredrag ved Sven-Åke Selander om Kirke, stat og skole i Skandinavia, Søren Bald om det danske skolesystem særlig med henblikk på grundtvigianismens betydning.

Lørdag settes aktuelle utfordringer til religionsundervisningen på agendaen: det multi-religiøse Europa, pluralitet og pluralisme (ved Geir Skeie, Bodø), Utfordringen fra de unge, utfordringer til religionsundervisningen i de postkommunistiske land.

Søndag med oppsummering og avslutning.

Som antydnet alt i lederen har mange etter hvert reist spørsmålet om etikkopplæring egentlig betyr så mye for moralen. Etikken er blitt for teoretisk og ofte for prosedyreorientert, sies det, slik at den er kommet på avstand til de moralske spørsmål mange sliter med (eller ikke sliter med!) i sin hverdag. Dette er temaet i det aktuelle nummer. Først ser Gunnar Heiene nærmere på spørsmålet om etikkens betydning for moralen, dernest kommer tre artikler som har det til felles at de beskriver etikktyper som prøver å trekke etikken nærmere inn i «det vanlige livet». Det dreier seg om den såkalte *nærhetsetikken* som Svein Aage Christoffersen beskriver, videre *dydsetikken* ved Jan-Olav Henrichsen og endelig narrativ etikk eller *livsløpsetikk* presentert av Maud Stenseng.

Gunnar Heiene:

Bli vi mer moralske av å lære om etikk?

Skolen – arena for etisk læring?

Etikk har fått økt prestisje som skolefag. De nye læreplanene legger stor vekt på at elevene skal få innføring i etikk og kunne ta stilling til etiske problemer. Den nye læreplanen for videregående skole fordrer ikke bare kjennskap til etiske begreper og tilnæringsmåter (mål 6a), men krever også at elevene skal «kunne forstå og gjennomføre etiske resonnementer og kunne drøfte etiske spørsmål med utgangspunkt i grunnleggende verdier som menneskeverd og likeverd» (mål 6b). Elevene skal også kunne delta i dialog om etiske spørsmål, ut fra innsikt i noen sentrale etiske emneområder (mål 6c), og de skal kjenne til sammenhengen mellom livssyn og etikk (mål 6a). Ekte dialog kan bare skje når samtalepartnerne har et ståsted for samtalen. Derfor er sammenhengen mellom virkelighetsforståelse, menneskesyn og etikk et sentralt trekk ved den nye læreplanen.

Det er ingen liten oppgave for skolen å skulle virkeliggjøre slike mål for undervisningen. Motforestillingene melder seg raskt: Kan etikkundervisningen bidra til bedre moral, eller blir den bare teori uten betydning for elevenes (og lærernes) personlige moral? Bli vi mer moralske av å lære om etikk – eller er det en illusjon å tro at skolen kan fungere som en arena for etisk læring?

Vi ser stadig tegn som kan brukes til å så tvil om etikkundervisningens betydning. I april 1997 ble det offentliggjort en undersøkelse som gir et nokså negativt bilde av skolen som arena for etisk læring (*Vårt Land* 18.4.97). Både lærere og elever er preget av et dobbelt verdsett. Lærerne er redde for å formidle sine personlige verdier og faller gjerne tilbake til en objektiv, nøytral rolle. Elevene lever på sin side i en verdissfære som har lite å gjøre med de verdiene som doseres på skolen.

Pessimismen får ytterligere næring gjennom Ottar Helleviks store verdiundersøkelse i regi av Norsk Monitor. «Norsk moral i forfall» het det i en avisoverskrift (*Dagbladet* 6.4.96). Det negative bildet som ble tegnet av ungdommens manglende sans for moralnormer kommer også fram i Helleviks bok, *Nordmenn og det gode liv*, som tegner et bilde av utviklingstendenser i det norske samfunnet i årene 1985–1995. Hellevik snakker om «en moralsk alderskløft» når det gjelder synet på visse moralske spørsmål, for eksempel å stikke pengene i egen lomme om en butikkansatt gir for mye tilbake, sykmelde seg uten grunn, bryte fartsgrensene, snike på trikken eller drive med hjemmebrenning. Det som særlig gir grunn til ettertanke, er at det ikke ser ut som om «livsfase-effekten» er entydig positiv. På lengre sikt kan dette føre til en betydelig nedgang i respekten for lover og regler, hevder Hellevik.

1990-årene: Etikdens tiår?

Skolen er ikke den eneste institusjonen som har stilt spørsmålet om etikken kan spille en positiv rolle. Når 1990-årene er blitt kalt «etikdens tiår», har det ikke minst sammen-

heng med etikkrisen i næringslivet. Nær sagt ukentlig ser vi oppslag om etisk betenkelig atferd i næringslivskretser. Samtidig har en rekke bedrifter satt i gang etikkurs for sine ansatte. Men det er betimelig å stille det spørsmålet Andreas Føllesdal stilte i en kronikk i *Aftenposten* (16.3.97): «Etikkurs i næringslivet – hjelper det?».

Føllesdal kan imidlertid vise til positive effekter av etikkopplæring. Ved Harvard Business School har det de siste årene foregått en systematisk opplæring i etikk som peker i positiv retning. Boken *Can Ethics be Taught?* dokumenterer at det faktisk ikke er for sent å påvirke moralske holdninger og atferd hos mennesker i tjuen-årene. Det er fortsatt et moralsk utviklingspotensiale lenge etter at gutten eller jenta har krabbet ned fra mors fang, hevder undersøkelsen fra Harvard.

Sokrates – og vår situasjon

Spørsmålet om moralsk læring er ikke nytt. Allerede de gamle greske filosofer måtte ta stilling til det, som i Menos spørsmål til Sokrates: «Kan du si meg, Sokrates, om dyden tilegnes ved læring eller ved praksis,

eller – hvis det verken skjer ved læring eller ved praksis – om den da blir mennesket til del gjennom naturen, eller på en annen måte?»

Om det grunnleggende spørsmålet er det samme i dag, er det likevel mye som har forandret seg. Den postmoderne situasjonen stiller oss overfor store utfordringer når det gjelder å formidle etiske normer og verdier. Arenaen for moralsk læring er ikke lenger gitt, i motsetning til det oversiktlige atheniske bysamfunnet. Vi har ikke noe felles torg der alle kan delta i en samtale om etiske utfordringer. Verken kirken eller skolen er en slik felles arena lenger. Det nærmeste vi kommer, er kanskje etikkdebattene i media, særlig i TV, men de etterlater ofte seerne mer i villrede enn de var før programmet. Også etikk kan gjøres til underholdning og konsumvare i et postmoderne forbrukersamfunn.

Hva er etikk?

Det er mange faktorer som bidrar til å vanskeliggjøre etisk læring i vår tid. Men vi kan ikke gi opp tanken om at det går an å påvirke folks moral i positiv retning. Før vi kan gi en nærmere begrunnelse for et ja på vårt innledende spørsmål, må vi imidlertid si noe om hva etikk er og hva moralsk læring innebærer.

For mange er etikk nærmest ensbetydende med et sett av bud og regler, fortrinnsvis forbud og restriksjoner. Det kan være flere grunner til det, men både kirke og skole har nok bidratt til å befeste en slik oppfatning ved å legge ensidig vekt på denne type etiske kriterier. Pliktetikk og regeletikk representerer viktige etiske dimensjoner, men når etikken ensidig fokuserer på tillatte og forbudte handlinger, blir det etiske feltet innsnevret på en måte som er lite fruktbar med tanke på etisk læring og modning.

Følelsen av det rigide og skjematisk ved pliktetikken har ført til at formåls- og konsekvensetiske tilnæringsmåter har fått gjennomslag i moderne etikk. Det må være rom

for å vurdere både intenderte og ikke-intenderte konsekvenser av handlinger i lys av et overordnet verdisyn. I et komplisert samfunn er det ikke alltid mulig å peke ut én bestemt handling som den eneste rette. Ofte må den etiske veiledning begrense seg til å forsøke å stake ut en mulig farbar vei til det gode liv for den enkelte og for samfunnet.

Men heller ikke denne typen etikk fanger opp alle dimensjoner ved den etiske problematikken. Med rette har moralfilosofene de senere år igjen trukket fram den moralske aktør, det etiske subjekt. Begreper som «dydsetikk» og «holdningsetikk» har igjen fått positiv valør, og ord som «karakter» og «personlighet» har fått en sentral plass i det etiske vokabular. Etikk dreier seg ikke bare om handlingsvalg. Like viktig er spørsmålet om den handlende person, om de holdninger og disposisjoner som preger den enkelte og som i stor grad avgjør hvilken retning det etiske valget vil ta. Mer enn kanskje noen annen nyere etikkbok har Alasdair MacIntyres *After Virtue* fra 1981 bidratt til å rehabiliterer denne dimensjonen ved etikken, og den har satt dagsorden for dagens etikkdebatt. Nylig har vi også i Norge fått en verdifull bok om denne etikktypen (Ivar Asheim: *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*).

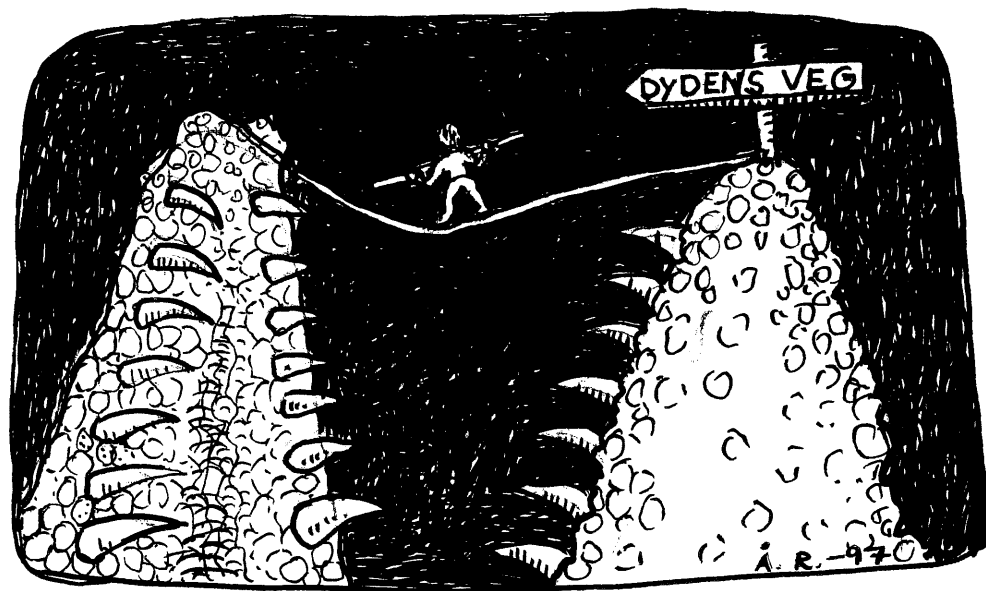
Når vi stiller spørsmålet om etikken kan hjelpe oss til et mer moralsk liv, må vi derfor ta utgangspunkt i en vid definisjon av etikk, som både inkluderer den etiske handling, handlingens formål og resultater og den handlende person.

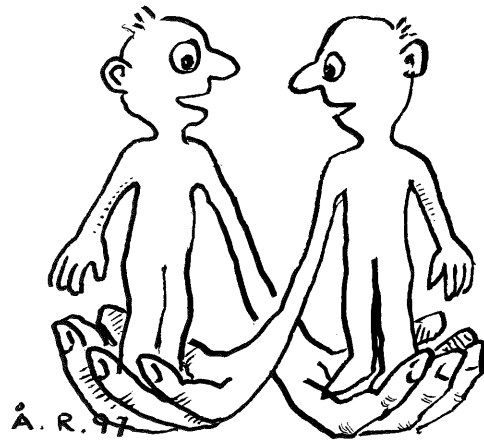
Hva er moralsk læring?

Det andre store spørsmålet vi må berøre, dreier seg om hva moralsk læring er og hvordan slik læring skjer. Også her står vi overfor ulike syn, med feste i forskjellige menneskesyn og teorier om hvordan læring skjer.

Læringsteori

En vanlig oppfatning tar utgangspunkt i klassisk *læringsteori*. Hovedsynspunktet er at moral læres gjennom å tilpasse atferden til





omgivelsenes krav. Mange studier, ikke minst fra USA, har dokumentert at det går an å påvirke mennesker, især barn og unge, til å endre atferd i ønsket retning gjennom bestemte læringsteknikker. Mer vanlig enn forsøk som benytter seg av den klassiske teorien om betinget respons, der ulike assosiasjoner knyttes sammen, er forsøk som tar utgangspunkt i instrumentell betinget respons. Her vil ønsket atferd føre til en forsterkning av handlemåten, enten positivt, ved at et gode tilføres, eller negativt, ved at et onde fjernes. Uønsket atferd blir straffet, enten ved at noe negativt blir påført vedkommende, eller ved at et gode blir fjernet. Også mer generelle teorier om sosial læring og imitasjon har vært brukt for å forklare hvordan samfunnets normer og verdier overføres til nye generasjoner, eller hvorfor tenåringer så lett lar seg påvirke av venner i sine etiske valg.

Læringsteorien har et optimistisk syn på mulighetene for å påvirke folks moralske atferd i positiv retning. Men svakhetene er åpenbare. Det moralske perspektivet blir innsnevret til selve atferden, og moralen blir redusert til et produkt av miljømessige betingelser. Læringsteorien sier ikke noe om hva som er rett og galt, bare om hva som kan føre til at mennesker tilpasser sin atferd til samfunnets krav. Faren for manipulasjon og overdreven kontroll er også overhengende.

Kognitiv teori

Et helt annet utgangspunkt finner vi i den kognitive teori, som legger vekten på menneskets evne til moralsk tenkning og intelligens. Her utvides perspektivet i forhold til atferdsdimensjonen. Moralens styres ikke bare utenfra, men kommer innenfra og utvikles i selve menneskets personlighet. Ikke uten grunn er det blitt trukket linjer mellom Sokrates og en sentral representant for den kognitive moralteori, Lawrence Kohlberg.

Hovedpoenget hos Kohlberg, som har hentet inspirasjon fra Jean Piagets utviklingspsykologi, er at den moralske utvikling hos mennesket går parallelt med den intellektuelle utvikling. Utviklingen skjer i trinn som er faste, universelle og hierarkiske, gjennom en bevegelse fra det prekonvensjonelle, via det konvensjonelle til det postkonvensjonelle nivå. I tidlig barnealder står de egne interesser i sentrum. Barnet lærer at lydighet kan føre til positiv belønning, eller at det går an å oppnå resultater gjennom gjensidig utveksling. Senere utvikles en konvensjonell gruppemoral, preget av personlig tilpasning og av lojalitet overfor samfunnets regler. Det postkonvensjonelle nivået krever større personlig modning og evne til å sette helhetens interesser i sentrum, ved at en forsøker å finne fram til løsninger som tilgodeser ulike hensyn. Topunktet for utviklingen nås ifølge Kohlberg når mennesket er i stand til å vurdere de etiske spørsmål i lys av universelle etiske prinsipper.

Styrken ved denne teorien om moralsk læring er at den legger vekt på utviklingen fra et egosentrisk, ytrestyrt moralsk liv til et selvstyrt, sosialt ansvarlig moralsk liv. Men det er grunn til å stille det kritiske spørsmål om den moralske utvikling virkelig er lik hos alle. For eksempel er det blitt påpekt at Kohlbergs kategorier i stor grad gjenspeiler en «mannlig» tenkemåte som ikke uten videre fanger opp det spesifikke ved jenters moralske utvikling (Carol Gilligan). Dess-

uten er det ikke gitt at det å vite hva som er godt også fører til at en faktisk gjør det gode. Kognitive teorier overbetoner fornuftens rolle og gir for lite rom for følelser og emosjoner.

Psykoanalytisk teori

Forestillingen om at den grunnleggende moralske opplæring nærmest er avsluttet i tidlig barnealder, støtter seg i stor grad til Freuds psykoanalytiske teori. Den innebærer at moralsk utvikling skjer når barnet internaliserer forventninger og normative krav fra samfunnet fortolket som foreldrene. Den optimale tid for moralsk utvikling er mellom to- og seksårsalderen. Moralsk utvikling kan også fortsette senere, men da i en annen form. Freuds teori er langt mer pessimistisk enn de to foregående. Moralsk utvikling finner sted i en kontekst preget av konflikt og forsvar.

Fra én side sett er den en styrke ved den psykoanalytiske teorien at den får med konfliktdimensjonen ved livet. Selv etter et langt liv er mennesket ikke moralsk fullkomment. På den annen side er det en svakhet at teorien legger så ensidig vekt på utviklingen i tidlig barndom og at den overbetoner seksualitetens rolle. Det kan også innvendes at erfaringer fra nevrotiske pasienter ikke uten videre kan danne grunnlag for en teori om moralsk læring hos mennesker med et sunt sjelsliv.

Humanistisk teori

Innenfor humanistisk psykologi er synet på moralsk læring langt mer optimistisk enn i psykoanalytisk teori. Et grunnleggende premis er at mennesket er født med potensial for moralsk utvikling. Det streber etter godhet, sannhet, helhet, fullkommenhet og normer og har evne til å bli selvkritisk og selvkorrigerende. Moralsk utvikling kommer innenfra og er avhengig av den enkeltes virkelighetsoppfatning. Men omgivelsene kan lette eller svekke mulighetene for selvutvikling. Moralens har mange uttrykksformer og

finner sin dypeste mening i forhold mellom mennesker. Moralsk modenhet betyr å være generøs, altruistisk og ha evne til samarbeid. Moralske valg består i å klargjøre egne verdier. Verdiene er personlige og må komme innenfra. De svarer til menneskets behov for selvaktualisering og selvrealisering, som ifølge Abraham Maslow står øverst i menneskets behovshierarki. Også Erich Fromm kan regnes til denne tradisjonen: Å bli menneskelig er å elske, det er leve «innenfra», leve slik jeg «egentlig» er.

Styrken ved den humanistiske teorien er at den ser på moralens som en integrert del av personligheten og legger vekt på menneskets muligheter. Men også denne teorien må underlegges kritisk vurdering. Den bygger på et svært optimistisk menneskesyn og kan lett brukes for å legitimere egoisme og selviskhet.

Det moralske subjekt

Gjennomgangen av de ulike teorier om moralsk læring har vist at vi neppe bør satse ensidig på én bestemt teori. Utviklingen av moralske holdninger og moralsk atferd er en komplisert prosess som både berører fornuften og følelsene og som påvirkes både innenfra og utenfra.

Sentralt i denne prosessen står dannelsen av et moralsk subjekt. Hvordan blir vi personer som tar ansvar for vårt eget og andres liv og utvikler evne til omsorg? Det skjer ikke bare gjennom teoretisk innlæring av normer eller gjennom kontrollert styring av atferd.

Nyere moralfilosofi legger ofte stor vekt på den rolle *empati* spiller i dannelsen av det moralske subjekt. Med empati forstås da evnen til moralsk innlevelse og følelse, en evne som danner grunnlag for moralske følelser som medlidenhet og sympati.

Ifølge moralfilosofen Arne Johan Vetlesen er empatievnen *andre-orientert*. Den retter seg altså mot den andres erfaringsverden og følelser og fører til at jeg selv blir berørt av den andres virkelighet. Dette betyr ikke at min og den andres verden smelter sammen

ved at jeg restløst tar inn over meg den andres situasjon og forsøker å kopiere den andres følelser. Tvert om er det viktig å holde fast på distinksjonen mellom meg og den andre. Empatievnen hjelper meg til å forstå en annens følelse uten selv å føle den samme følelsen, påpeker Vetlesen.

Utviklingen av empatievnene forutsetter at jeg selv blir vist empati. Bare da kan jeg leve meg inn i andres virkelighet og bli i stand til å gi omsorg. Dette må imidlertid ikke forstås deterministisk, påpeker Vetlesen.

Spørsmålet om hva som gjør oss i stand til å utvikle moralsk ansvar og omsorg har også å gjøre med vår evne til å bruke fantasien på en kreativ og konstruktiv måte. Også dette er et moment som er blitt undervurdert i mer intellektualistiske og legalistiske etikktradisjoner, der spørsmålet om etikk har vært begrenset til å finne de riktige normer og applisere dem på korrekt vis i de ulike situasjoner. Den moralske fantasi kan hjelpe oss til å utvikle større følsomhet for det unike ved situasjonen og til å gjøre valg som er optimale.

Emmanuel Levinas' etikk er et aktuelt eksempel på en «nærhetsetikk» som ivaretar mange av de anliggender som er presentert her. Det samme kan sies om den narrative etikk og dydsetikken. Begreper som identitet, ansvar, personlighet, karakter og disposisjoner har igjen fått en sentral plass i etisk tenkning. Det moralske livsprosjekt sikter mot å utvikle personlig identitet og moralsk dømmekraft med basis i en bærekraftig tradisjon.

De moralske normer

Spørsmålet om hvordan det moralske subjekt etableres, er sentralt når vi drøfter muligheter for moralsk læring. Men også den «objektive» siden ved etikken må tematiseres, altså det som handler om de moralske normer og forpliktelser.

Menneskets moralske utvikling skjer ikke analogt til biologisk vekst. Moralsk frihet og ansvar forutsetter modenhet og evne til å se

alternativer, men også bevissthet om å være forpliktet av etiske normer som må være noe annet og mer enn rene samfunnsmessige normer som påtvinges oss.

Den etiske relativisme kommer ikke til rette med etikkens forpliktelsesdimensjon. Når den eneste målestokken for etikken blir personlig smak og behag, vil appellen til makten bli den ytterste konsekvens. Heller ikke den sosiale relativisme, som hevder at det ikke finnes noen etiske målestokker bortsett fra de skikker, lover og idealer som finnes i de ulike samfunn, gir en tilfredsstillende løsning på normproblemet. På en eller annen måte må vi forutsette at det finnes normer og verdier som overskrider de kulturelle grenser og som gjør det mulig å drøfte etikk i et tverrkulturelt og universelt perspektiv. Arbeidet for å nå fram til en «global etikk» (Hans Küng) er uttrykk for det sterke behovet i vår tid for å understreke den fellesmenneskelige etiske forpliktelse.

Kan moral læres?

Det er gitt mange og motstridende svar på spørsmålet om vi blir mer moralske av å lære om etikk. Sokrates var optimist. Etisk samtale og dialog er en forutsetning for å utvikle dydene, hevdet han. Filosofen Nikolai Hartmann representerer det pessimistiske synet: Mennesket blir slett ikke noe bedre av å lære om det gode og det rette.

Å lære om etikk kan oppfattes som et teoretisk og abstrakt prosjekt med liten relevans for de praktiske livsvalg. Kjennskap til etiske teorier og tilnæringsmåter er ingen garanti for å utvikle en bedre moral. Teoretiske overbygninger over etikken kan til og med fungere som legitimering av uetiske holdninger og handlinger. Men det betyr ikke at denne type kunnskap er verdiløs. Kjennskap til etiske teorier og tilnæringsmåter kan hjelpe oss til å sortere argumentene, til å sørge for å belyse alle sider ved etiske valg og til å unngå inkonsekvenser i vår moralske tenkning.

Men det er først ved å bearbeide konkret

erfaring at vi kan komme lenger i vårt moralske livsprosjekt. Etisk læring må primært skje «nedenfra», ved at vi bruker våre livserfaringer til å utvikle vårt etiske register, både på fornufts- og følelsessiden. Derfor bør også vår etikkundervisning ta utgangspunkt i konkrete, livsnære problemer, ikke i overordnede prinsipper.

Et annet hovedprinsipp for undervisning i etikk har sammenheng med det vi har sagt om å etablere et moralsk subjekt. Gjennom våre etiske valg uttrykker vi hvem vi vil være. Våre verdipreferanser viser hvordan vi fortolker vårt eget livsprosjekt. Å utvikle en klar identitet er en utfordring i et segmentert samfunn og en fragmentert kultur, men vi kommer ikke unna denne utfordringen i den etiske læringsprosessen.

I denne prosessen spiller fortellingene en sentral rolle. Det gjelder selvsagt fellesfortellingene fra Bibelen og kulturtradisjonen som helhet, som gir oss moralske idealer og modeller som kan hjelpe oss til å utvikle etisk dømmekraft. Men også nye fortellinger kan få noe av den samme funksjonen, blant annet fordi fortellingene reflekterer det komplekse og tvetydige ved menneskelivet. Fortellingene er «bearbeidet livserfaring» (Asheim 1994).

Nye retninger i etikken som nærhetsetikk, narrativ etikk og dydsetikk kan tjene til å understreke det poenget som etterhvert er blitt tydeligere for oss, nemlig at det faktisk er mulig å tenke seg en livslang etisk læring, ikke først og fremst i form av teoretisk læring om etikk, men som erfaring i etikk, der både moralske følelser og tanker aktiviseres i læringsprosessen.

Litteratur

Asheim, Ivar: *Mer enn normer. Grunnlagsetikk*, Oslo 1994.

Asheim, Ivar: *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*, Oslo 1997.

Bjerg, Sven: *Fortælling og etik*, København 1986.

Can Ethics be Taught? Perspectives, Chal-

lenges, and Approaches at Harvard Business School, Thomas R. Piper m.fl., Boston, Mass. 1993.

Clouse, Bonnidell: *Moral Development: Perspectives in Psychology and Christian Belief*, Grand Rapids, Mich. 1985.

Hellevik, Ottar: *Nordmenn og det gode liv. Norsk Monitor 1985-1995*, Oslo 1996.

Henriksen, Jan-Olav: *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*, Kristiansand 1997.

Henriksen, Jan-Olav og Arne Johan Vetlesen: *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*, Oslo 1997.

Küng, Hans: *Etikk for verdens fremtid*, Oslo 1991.

Levinas, Emmanuel: *Den annens humanisme*, Oslo 1993.

MacIntyre, Alasdair: *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London 1981.

Meilaender, Gilbert C.: *The Theory and Practice of Virtue*, Notre Dame, Ind. 1984.

Moral Education: Five Lectures, James M. Gustafson m.fl., Cambridge, Mass. 1978.

Vetlesen, Arne Johan og Per Nortvedt: *Følelser og moral*, Oslo 1996.

Gunnar Heiene, professor i etikk ved Menighetsfakultetet, adresse: postboks 5144, Majorstua, 0302 OSLO